

Dzengel, Jessica; Kunze, Katharina; Wernet, Andreas
Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar
Pädagogische Korrespondenz (2012) 45, S. 20-44



Quellenangabe/ Reference:

Dzengel, Jessica; Kunze, Katharina; Wernet, Andreas: Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2012) 45, S. 20-44 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-99080 - DOI: 10.25656/01:9908

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-99080>

<https://doi.org/10.25656/01:9908>

in Kooperation mit / in cooperation with:



Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

HEFT 45

FRÜHJAHR 2012

*Zeitschrift für
Kritische Zeitdiagnostik
in Pädagogik und
Gesellschaft*

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN, BERLIN & TORONTO

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

Redaktionsadresse ist:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

Redaktion:

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)
Peter Euler (Darmstadt)
Ilan Gur Ze'ev (Haifa)
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)
Bernd Hackl (Graz)
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)
Andrea Liesner (Hamburg)
Andreas Wernet (Hannover)
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

Abonnements und Einzelbestellungen:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,– EURO zzgl. 4,– EURO Versand.
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

Copyright:

© 2012 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.
ISSN 0933-6389

Buchhandelsvertrieb:

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

Satz & Layout: Susanne Albrecht-Rosenkranz, Leverkusen

Anzeigen und Gesamtherstellung:

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693
www.budrich-unipress.de

- 5 **IN MEMORIAM**
Gisela Blankertz – Korrektorin und Gestalterin
- 7 **ESSAY**
Jörg Ruhloff
Nur durch Erziehung Mensch?
- 20 **ERZIEHUNG NEU**
Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet
Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon:
Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur
im Studienseminar
- 45 **REFORMKRITIK**
Andreas Gruschka
Reformierter Unterricht – Entgrenzung oder Erosion einer
pädagogischen Praxis
- 57 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**
Dimitrios Nicolaidis
Lehrer sollen ihre Schule reformieren – Wie bestimmen dabei
pädagogische Deutungsmuster die Arbeit an den Schulprogrammen?
- 74 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**
Thomas Geier
„Ihr müsst (...) sprachlich homogene Gruppen bilden“ – eine
Fallstudie zur interkulturellen Bildungspraxis
- 92 **SINNBILDER**
Eva Wagner/Georg Peez
Schüler-Interaktion im Klassenraum – Eine phänomenologisch
orientierte Fotoanalyse alltäglicher performativer Gesten
- 105 **AUS DEN MEDIEN**
Sieglinde Jorntz
Elterntage an Universitäten

Jessica Dzengel/Katharina Kunze/Andreas Wernet

Vom Verschwinden der Sache im pädagogischen Jargon: Überlegungen zu einem Strukturproblem der Ausbildungskultur im Studienseminar

I

Die folgenden Überlegungen zur Ausbildungskultur im Studienseminar sind einem Phänomen gewidmet, das wir in Ermangelung besserer Formulierungen als „pädagogischen Jargon“ bezeichnen. Der Forschungskontext, aus dem sie hervorgegangen sind,¹ hatte dabei ursprünglich eine ganz andere Ausrichtung. Wir haben uns dem Studienseminar als einer mit eigentümlichen Negativattribuierungen belegten Ausbildungsphase zugewendet. Unser genuines Anliegen war es, das Unbehagen an der „Zweiten Phase“ der Lehrerbildung empirisch aufzuklären. Dabei haben wir vermutet, dass insbesondere die strukturellen Spannungen zwischen Seminarleitern und Referendaren in Protokollen der seminaristischen Interaktion rekonstruierbar sein werden und dass auf diesem Wege ein material gehaltvoller Blick auf die „Herrschaft“ der Seminarleiter und die „Knechtschaft“ der Referendare möglich sei.

Diese Vermutung hat sich nicht bestätigt. Was wir dagegen regelmäßig sehen, ist eine Form des argumentativen Austauschs, in dem die Potentiale einer rational-diskursiven Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme nicht ausgeschöpft werden. Stattdessen finden wir einen Modus der Auseinandersetzung, der an der Klärung von pädagogischen Sachverhalten gar nicht interessiert zu sein scheint; eine jargonhafte Rede, die uns außerhalb der Ausbildungssituation vertraut ist, deren Dominanz aber im Kontext der institutionalisierten Bildung überrascht. Dabei überrascht nicht das Phänomen als solches; überraschend ist vielmehr, dass wir es im Kontext der seminaristischen Ausbildung antreffen.

Wenn wir von „pädagogischem“ Jargon sprechen, soll damit nicht behauptet werden, es handele sich um ein genuin pädagogisches Phänomen.

¹ Unsere Beobachtung und Überlegungen resultieren aus einem von der DFG geförderten Forschungsprojekt mit dem Titel „Lehrerbildung als Interaktion: Fallrekonstruktionen zur Ausbildungskultur im Referendariat“, vgl.: <http://www.erz.uni-hannover.de/akurat.html>. Der Projekttitel verweist zugleich auf das Forschungsinteresse und -programm. Datengrundlage der Untersuchung sind deutschlandweit erhobene Protokolle von Haupt- und Fachseminarsitzungen für Lehramtsanwärter.

Vielmehr gehen wir davon aus, dass der Jargon ein allgemeines gesellschaftliches Phänomen darstellt,² das sich vielleicht typischer Weise, aber keinesfalls privilegiert oder gar ausschließlich in pädagogischen Kontexten zeigt.³ Deshalb erscheinen uns, bevor wir unseren Blick auf das Studienseminar richten, einige einleitende Bemerkungen zum Phänomen des Jargon angebracht. In einer kurzen Skizze gehen wir dabei zunächst auf die Physiognomie der jargonhaften Rede ein. Welches sind ihre typischen Kennzeichen? Daran anschließend widmen wir uns der Frage des Redekontextes. Wir plädieren dafür, die Bezeichnung „Jargon“ für jene Kontexte zu reservieren, die mehr oder weniger offensichtlich einem auf Argumente gestützten, problemerschließenden Austausch gewidmet sind. Schließlich setzen wir diese Überlegungen in Relation zum Studienseminar als einem Ort der der Lehrerbildung zugehörigen Ausbildungsinteraktion.

Unter inhaltlich-physiognomischer Perspektive gibt sich die jargonhafte Rede zunächst dadurch zu erkennen, dass sie den Sprecher als „kritisch“, „auf der Höhe der Zeit“ argumentierend und „intellektuell versiert“ ausweist. Es ist nicht die unbeholfene, ideologische Stereotype reproduzierende „Stimme aus dem Volk“, die dem Jargon seinen typischen Klang verleiht. Seine Sprache ist die elaborierte, nicht die restringierte (vgl. zu den Begriffen Bernstein 1981; Oevermann 1972). Es sind nicht die plumpen Parolen, sondern die differenzierten und hintergründigen Sichtweisen, die ihm zur Wirkung verhelfen.

„Kritisch“ zeigt sich der Jargon allerdings nicht durch differenzierte Argumentation, sondern durch die Präntention von Differenziertheit. Er zielt nicht auf sachhaltige Kritik, die etwa als differenzierte Gegenrede die Prämissen und Schlussfolgerungen der vorangegangenen Rede aufnimmt und einer argumentativen Prüfung unterzieht. Das „kritische Potential“ der jargonhaften Rede zeigt sich paradoxerweise nicht in dem Verzicht auf Akklamation. Vielmehr geht die Kritik des Jargon mit hoch konsens- bzw. akklamationsfähigen Aussagen einher und behauptet sich offensiv als differenzierte, die Gegebenheiten durchschauende und mit diesen keineswegs einverständene Geisteshaltung. „Kritisch“ ist sie insofern per se, als sie den „herrschenden Verhältnissen“ grundsätzlich mit Skepsis, nicht selten im Duktus der Skandalisierung entgegentritt. Insofern darf der Jargon für sich in Anspruch nehmen, mutig die Missstände anzuprangern; aber eben genau in jener Art und Weise, die das Publikum nicht „stutzen lässt“, sondern die bei ihm „ankommt“.

Zweifelsohne ist der Jargon normativ orientiert. Der Beifall, mit dem er rechnet, beruht ja auch und vor allem auf einer normativ basierten Zustimmung. Die normativen Implikationen der Rede folgen aber keinem in sich

2 Über den „Jargon der Eigentlichkeit“ sagt Adorno: „Er erstreckt sich von der Philosophie und Theologie nicht bloß evangelischer Akademien über die Pädagogik, über Volkshochschulen und Jugendbünde bis zur gehobenen Redeweise von Deputierten aus Wissenschaft und Verwaltung.“ (Adorno 1962-64, S. 416).

3 Eingedenk der Schwierigkeit, einen Kontext als pädagogischen zu qualifizieren.

konsistenten Wertstandpunkt. Wir haben es nicht mit der inneren Überzeugung einer Gesinnungsethik (vgl. Weber 1919) zu tun, die dem rationalen Diskurs dort ausweichen muss, wo dieser ihre Grundlagen untergräbt, die also den Rationalismus einseitig in ihren Dienst nimmt. Der Jargon ist beispielsweise nicht dem Wertstandpunkt der Bildung verpflichtet, der, weil er davon überzeugt ist, die schulische Notengebung unterlaufe grundlegend das Bildungsideal, grundsätzlich und „kompromisslos“⁴ eine Schule ohne Noten fordert. Er ist vielmehr dazu bereit, in einem Atemzug zunächst die Tatsache der Leistungsbeurteilung unter Berufung auf die Bildungsidee grundsätzlich anzuprangern, um anschließend die Willkürlichkeit der Notengebung zu kritisieren: „Noten überhaupt sind schlecht und außerdem sollte es bei der Notengebung gerecht zugehen.“ Dass die Idee der Notengerechtigkeit grundlegend eine Bejahung der schulischen Leistungsbeurteilung voraussetzen muss, ist dem Jargon gleichgültig. Nonchalant würde er den Widerspruch glätten. „Wenn schon Noten, dann bitte gerecht!“

Entsprechend gelten auch Beifall und Zustimmung nicht im strengen Sinne einer spezifischen Werthaltung, sondern der kritischen Attitüde. Der Jargon konstituiert keine ethische Gemeinschaft, sondern eine Geschmacksgemeinschaft.

Der Jargon operiert also mit einem Arsenal logisch, normativ und empirisch unverbundener Vorstellungen einer besseren Welt, die sich sowohl einem Rationalitätsanspruch als auch einem in sich konsistenten Wertstandpunkt entziehen und die kaum Widerspruch dulden. Sie lassen sich zwar analytisch leicht widerlegen – es braucht keine aufwändige Begründung, um die argumentative Insuffizienz des Sprechakts: „Ich bin eigentlich gegen Schulnoten; aber wenn schon, dann bitte gerecht“ zu dechiffrieren. Interaktionspraktisch ist ein argumentativer Einwand aber kaum möglich, denn der Jargon hält sich nicht an die Regeln des argumentativen Austauschs. In der konkreten Kommunikationssituation würde er dem Einwand der logischen Inkonsistenz der gleichzeitigen Forderung der Abschaffung der Noten und ihrer gerechteren Ausgestaltung mit einem lapidaren „na und?“ begegnen.

Das funktioniert auch deshalb, weil die jargonhaften Meinungsäußerungen dem Zeitgeist derart entsprechen, dass sie eine Gegenforderung inhaltlich kaum zulassen. So ist es etwa kaum möglich, der Präention, Schulnoten seien schlecht, zu widersprechen, ohne mit dem Vorwurf rechnen zu müssen, ein herz- und verständnisloser Mensch zu sein.

Ebenso wichtig wie die Bestimmung der Physiognomie des Jargon ist der Kontext, in dem er sich artikuliert. Bestimmte Bühnen der Interaktion scheinen geradezu prädestiniert dafür zu sein, die jargonhafte Rede zu befördern. Bleiben wir im Feld des Pädagogischen, so würde es nicht verwundern, wenn etwa bei einer Elternversammlung zur Diskussion der pädagogischen Programmatik eines Schülerladens der Jargon als tragender Modus des Aus-

4 Im Sinne der spezifischen „Verantwortungslosigkeit“ der Gesinnungsethik, vgl. Weber 1919, S. 80.

tauschs diagnostiziert werden könnte. Diese Vermutung ließe sich auf der Folie der vorgeschlagenen Charakterisierung des Jargon leicht plausibilisieren. Weil eine solche Zusammenkunft, anders etwa als die anschließenden Privatgespräche, im halböffentlichen Raum einer grundsätzlichen Rationalitätserwartung an die Redebeiträge unterworfen ist, gleichzeitig aber die argumentative Orientierung nicht auf die argumentative Dignität (z.B. logische Konsistenz) gerichtet ist, sondern wesentlich dem Ausdruck der subjektiven Standpunkte und Präferenzen der Beteiligten dient, weil die Zusammenkunft auf die Formulierung eines in sich floskelhaften Textes hinzielt (das Programm des Schülerladens) und weil sie am Ende zur konsensualen Durchsetzung einer Position führen muss, wäre es nicht überraschend, jene Form eines nur scheinbar argumentativen, auf Akklamation gerichteten Austauschs zu finden, die für den Jargon charakteristisch ist.

Mit dieser ad-hoc-Bestimmung können wir die Bühnen des Jargon nach zwei Richtungen hin abgrenzen. Es scheint zur Präzisierung des Phänomens sinnvoll zu sein, zunächst all jene kommunikativen Praktiken, die jenseits des argumentativen Austauschs angesiedelt sind, nicht der Sphäre des Jargon zuzuordnen. Dort, wo in geselligen Runden geplaudert und gewitzelt wird (Privatzusammenkünfte aller Art), wo sich Freunde treffen, um sich zu erzählen, dort wo geklatscht wird (Bergmann 1987) oder wo Tischgespräche stattfinden (Keppler 1994), hätte es kaum Sinn, von Jargon zu sprechen. Ein Sprechakt, der in anderem Zusammenhang als typisches Beispiel einer jargonhaften Rede gelten könnte, gewinnt im Kontext eines privaten Gesprächs unter vier Augen eine andere performative Qualität: Weder erhebt er einen Geltungsanspruch, noch erheischt er Akklamation.

Umgekehrt können alle konstitutiv an Geltungsfragen orientierten Bühnen der Interaktion als Orte der Mobilisierung einer Jargonresistenz angesehen werden. Darin kommt zweierlei zum Ausdruck. Zum einen stellt die jargonhafte Rede im argumentativen Diskurs eine Störung dar. In der Logik des akklamationserheischenden, auf den Effekt zielenden Austauschs können keine argumentativen Problemschließungen vorgenommen werden. Sowenig die Qualität eines Kunstwerks sich aus seiner Publikumsbeliebtheit ergibt⁵, sowenig erweist sich die Triftigkeit des Arguments am Applaus, den es erhält. Zum anderen aber stellt der jargonhafte Austausch eine Art Imitation des argumentativen Austauschs dar. Der Jargon erhebt nämlich durchaus den kommunikativen Anspruch argumentativer Triftigkeit. Nur kümmert sich die kommunikative Wirklichkeit um diesen Anspruch nicht grundlegend. Im übertragenen Sinn könnten wir von einem „performativen Selbstwiderspruch“ sprechen. Die Orientierung an rationalen Geltungsansprüchen, die jargonhaft unterlaufen wird, muss zum Schein aufrechterhalten bleiben, um dem Jargon die Bühne zu verleihen, die er benötigt.

5 Überhaupt fällt die Nähe zu den Bestimmungen zur Kulturindustrie ins Auge (vgl. Horkheimer/Adorno 1947). Das kulturindustrielle Gebilde steht dem autonomen Kunstwerk so gegenüber, wie der Jargon dem Diskurs.

Die Ähnlichkeit zwischen argumentativem Austausch und Jargon besteht aber nicht nur darin, dass der Jargon Anleihen am Argument nimmt. Die Ähnlichkeit besteht auch darin, dass im praktischen Vollzug des argumentativen Austauschs Aspekte des „Erfolgs“⁶ kommunikativ von Bedeutung sind. Die Zustimmung stellt zwar keine Stärkung des Arguments dar. Sie stellt aber eine Stärkung der Position des Redners dar. Insofern ist es gerechtfertigt, den argumentativen Austausch nicht einfach durch die Abwesenheit des Jargon zu charakterisieren, sondern durch eine Daueranstrengung der Aufrechterhaltung der Logik des besseren Arguments und der Proponenten-Opponenten-Logik (Wellmer 1986) im argumentativen Austausch. Komplementär zur Jargonresistenz kann aus dieser Perspektive heraus jede Diskursituation als eine jargonaffine Situation charakterisiert werden. Die empirische Frage bleibt dann, ob und wie es ihr gelingt, gegen die Tendenzen eines jargonhaften Austauschs den argumentativen Austausch zur Geltung zu bringen und aufrecht zu erhalten.

Wo auch immer man die gesellschaftlichen Orte des Diskurses lokalisieren will, – zweifelsfrei gehört das Universitätsseminar als Ort der universitären Ausbildung im Sinne der gesellschaftlichen Institutionalisierung des „zwanglosen Zwangs des besseren Arguments“ (Habermas 1973) potentiell und seinem Anspruch nach⁷ dazu. Das gilt jedenfalls für alle Seminarformen, die der „denkenden Ordnung der empirischen Wirklichkeit“ (Weber 1973) verpflichtet sind und die über die Präsentation, Rezeption und Einpflanzung von Wissensbeständen hinausgehen. Eine zentrale Leistung dieser Form der universitären Ausbildung kann allgemein darin gesehen werden, den Teilnehmern zu ermöglichen, eine Rolle in dem so institutionalisierten Diskursrahmen einzunehmen. Über die Weitergabe von Wissen und die Förderung kognitiver Fähigkeiten hinaus kann die universitäre Ausbildungslogik beschrieben werden als Einübung einer spezifischen Diskurskultur. Diesbezüglich stellt das Universitätsseminar eine „geschützte Bühne“ des argumentativen Austauschs dar. Der Schutz besteht darin, dass die „Novizen des Diskurses“ einerseits angehalten und dabei unterstützt werden, eine Diskutantenrolle einzunehmen, etwaige Unzulänglichkeiten aber andererseits in mehr oder weniger großem Ausmaß gewährt werden.⁸

Insofern die universitäre Ausbildungssituation der Einübung einer Diskutantenrolle dient, dürfen wir vermuten, dass die empirisch selbstverständlich auch dort vorfindliche Tendenz zur jargonhaften Rede ein typisches

6 Mit dem Erfolgsbegriff schließen wir hier an Habermas Unterscheidung zwischen erfolgs- und verständigungsorientiertem Handeln an und meinen damit jedwede Orientierung an instrumentellen und strategischen Zielen.

7 Die schwierigen Fragen, ob dieser Anspruch sich empirisch rekonstruieren lässt und in welchem Maße die unterschiedlichen universitären Fachkulturen sich diesbezüglich unterscheiden, wollen wir aussparen.

8 Dieser Schutz kann diskurstheoretisch als Defizit interpretiert werden, insofern damit zumindest eine der Bedingungen der „idealen Sprechsituation“, nämlich die gleiche Chance, regulative Sprechakte zu verwenden (z.B. erlauben oder verbieten), systematisch nicht erfüllt ist.

und erwartbares Misslingen der Rolleneinnahme als Diskutant darstellt, das im Ausbildungskontext eine systematische Korrektur mindestens dadurch erfährt, dass die Form des diskursiven Austauschs gegen die jargonhaften Beiträge aufrecht erhalten wird. Zwar bietet die Nähe zwischen Jargon und Austausch den Diskursteilnehmern eine Option, den Anforderungen einer Diskutantenrolle äußerlich gerecht werden zu können (insofern wohnt dem Jargon im Kontext der Ausbildungssituation ein kooperatives Moment inne). Allerdings wird diese Rolle im jargonhaften Austausch nur formal eingenommen, ohne dass sie material angemessen gefüllt wird. Es bleibt bei einer bloß äußerlichen Kooperation und insofern beim Schein eines Diskurses. Denn was äußerlich und der Form nach den Rollenerwartungen an die Seminarteilnehmer entspricht, wird auf inhaltlicher Ebene unterlaufen. Die Diskutantenrolle wird nicht im Modus argumentativer Rationalität eingenommen.⁹

Die Situation im Studienseminar ist kommunikationslogisch derjenigen im Universitätsseminar analog. Auch hier wird der Diskurs- und Rationalitätsanspruch institutionell zum Ausdruck gebracht. Alleine schon die Seminarsituation – in der ein Thema spezifiziert ist, ein Dozent als Experte und Diskussionsleiter für den Verlauf der Sitzungen verantwortlich ist, eine zeitliche Struktur vorgegeben ist und eine Disziplinierung des kommunikativen Austauschs durch Prozeduren der Gesprächsrollenverteilung stattfindet – ist einem gegenüber der Alltagssituation gesteigerten Rationalitätsanspruch verpflichtet.¹⁰ Dieser Anspruch ist nicht nur durch die institutionelle Rahmung gesetzt. Er wird auch durch Programmatiken und internalisierte Rationalitätsansprüche der Akteure repräsentiert. Wir können diese Annahme hier nicht empirisch untermauern. Es scheint uns aber evident zu sein, dass sich die Ordnungen, die institutionalisierte Bildungsverhältnisse regulieren, durchgängig auf fachliche Rationalität stützen. Ebenso evident scheint es uns zu sein, dass Akteure – jedenfalls in der Regel – mit ihrer Teilnahme an institutionalisierter Bildung sowohl ihre passiven Erwartungen als auch ihre aktive Rolle am Modus gesteigerter Rationalität orientieren.

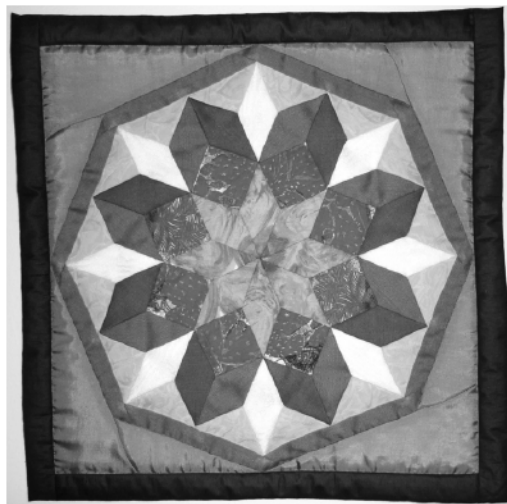
Als einzige systematische Differenz zwischen Studien- und Universitätsseminar lässt sich die „Praxisnähe“ des Studienseminars anführen. Es ist zwar nicht der Ort der handlungspraktischen Einweisung und Einübung. Aber der Fokus des Diskurses weist in eine andere Richtung als im Universitätsseminar. Zielt er hier auf Theoriebildung, geht es dort um die rationale Überprüfung pädagogischer Handlungsoptionen, ihrer Begründung und ihrer normativen Prämissen.¹¹ M.a.W.: Hier wie da geht es um die Überprüfung von Geltungsansprüchen der Wahrheit. Auch das Studienseminar ist diesem Gel-

9 Uns sind keine Forschungsbeiträge bekannt, die die Logik der Seminarinteraktion in dieser Richtung empirisch in den Blick nehmen. Es sollte deutlich werden, dass wir in unserer hypothetischen Konstruktion kein idealisierendes Modell verfolgen, sondern ein Modell der spannungsreichen Realisierung des Moments von Diskursivität.

10 Insgesamt können die Bildungsinstitutionen in der modernen Gesellschaft als zentrale Orte des „kognitiven Komplexes“ (Parsons/Platt 1990) und deshalb als Statthalter des Rationalismus beschrieben werden.

11 Letzteres ist nicht zu verwechseln mit einem normativen Diskurs.

tungsanspruch verpflichtet. Es kann seinem Anspruch auf Praxisnähe nicht dadurch gerecht werden, dass es die Frage, was pädagogisch getan werden *soll*, zu beantworten verspricht. Auch die Diskurse des Studienseminars dienen der Überprüfung, das heißt der Infragestellung von Gewissheiten und Überzeugungen, die das pädagogische Handeln betreffen. Allerdings können und müssen die Diskurse des Studienseminars auf eine Theoriebildung, die über die rationale Diskussion pädagogischer Handlungsprobleme hinausgeht, verzichten. Die sachhaltige Erschließung pädagogischer Handlungsprobleme und Sachverhalte besteht hier wesentlich in der Analyse konkreter Handlungsverläufe und potentieller Handlungsalternativen und der sie begleitenden normativen Konzepte. Diese Klärungen münden weder in praktische Handlungsanleitungen noch in die Formulierung theoretischer Modelle.



Allgemein können wir auf der Grundlage unserer Analysen zum Studienseminar sagen, dass eine Bearbeitung pädagogischer Handlungsprobleme im Modus eines diskursiven Austauschs von Argumenten empirisch kaum anzutreffen ist. Der im Studienseminar dagegen häufig anzutreffende Jargon stellt unseren empirischen Einblicken nach eine Quelle der Nichtrealisierung der Potentiale einer „rationalen Pädagogik“ im Sinne der Etablierung eines pädagogisch reflexiven Diskurses dar. Dabei unterläuft der jargonhafte Austausch nicht nur die Erwartungen in eine auf Rationalität gegründete Ausbildung; er konterkariert den Anspruch sachhaltiger Argumentation. Darunter leidet insbesondere das Interesse an der Klärung des pädagogischen Gegenstands. Wie der Jargon überhaupt suggeriert sein Beitrag im Studienseminar zwar dieses Interesse; faktisch bleibt es aber beim Interesse an der Akklamation auf Kosten der Sache. Die Diskussion des Problems erfolgt nicht im Modus des Erschließens und In-Frage-Stellens, wie er für einen am Diskurs ausgerichteten

Austausch charakteristisch wäre. Damit aber bleibt die Sache nicht nur unthematisiert; vielmehr wird sie durch den Jargon verdeckt. Im Zuge des vermeintlich problemorientierten Austauschs zustimmungserheischender Thesen verliert und verflüchtigt sich der Gegenstand potentieller pädagogischer Aufklärung. Was zurückbleibt, ist nicht ein Unthematisiertes, sondern ein im jargonhaften Austausch scheinbar hinreichend Thematisiertes.

Wie dieses „Verschwinden“ des Problems im jargonhaften Austausch vor sich geht, wollen wir im Folgenden an Hand der mikrologischen Untersuchung zweier Interaktionssequenzen aus zwei unterschiedlichen Hauptseminarveranstaltungen zeigen.

II Fallrekonstruktionen

Die zuerst rekonstruierte Sequenz entstammt der Abschlussdiskussion einer Hauptseminarssitzung zum Thema „Tafel, Overhead-Projektor, Flipchart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“. Vorausgegangen ist eine Gruppenarbeitsphase, während derer die Referendare angehalten waren, sich jeweils mit einem der genannten Medien zu beschäftigen. Darauf folgte eine Präsentation der Arbeitsergebnisse im Plenum. Auf den neuerlichen Impuls der Seminarleiterin hin („Wir sollten aber noch mal zurückkommen. Die Leitfrage war ja sind es alte Hüte?“) entspinnt sich eine Abschlussdiskussion, deren erste drei Beiträge handhabungstechnische Vor- oder Nachteile der jeweiligen Medien kommentieren. Danach meldet sich Herr Blume zu Wort:

Herr Blume: Ich glaube es geht hier um zweierlei Sachen, nämlich einmal um Medienkompetenz und da ist es egal ob die Tafel, der OH-Projektor oder ne PowerPoint-Präsentation gibt,

Sein Einstieg nimmt eine aus der unmittelbaren Involviertheit in den argumentativen Austausch herausgehobene Metaperspektive in Anspruch, die es ihm ermöglicht, die vorausgegangene Debatte inhaltlich zu systematisieren. Die einleitende Wendung „ich glaube“ erfüllt dabei eine soziale Funktion: Der apodiktische Charakter einer Setzung wird vermieden und die Wucht des mit dem ordnenden Sprechakt erhobenen Führungsanspruchs abgemildert. Die Selbstthematisierung erleichtert es den übrigen Anwesenden an seinen Systematisierungsvorschlag anzuschließen, indem sie diesen aufnehmen oder Gegenpositionen einbringen.

Inhaltlich setzt Herr Blume zu einer Differenzierungsfigur an: Anders als die Ankündigung „Es geht hier um zwei Sachen“, mit der die zentrale Bedeutsamkeit der in Rede stehenden Inhalte herausgehoben worden wäre, markiert die realisierte Gestalt „Es geht hier um zweierlei Sachen“ deren sachliche Verschiedenheit. Erwartungsgemäß wird auch im Anschluss mit „nämlich einmal um Medienkompetenz“ einer der beiden zu unterscheidenden Aspekte benannt, der andere bleibt jedoch unaufgeführt. Dies irritiert insofern, als die auf Verschiedenheit abzielende Ankündigung inhaltlich auf ih-

ren Gegenpart angewiesen ist. Die angekündigte sachliche Differenzierung bleibt – zumindest zunächst – uneingelöst.

Stattdessen bezieht sich der Sprecher in einem Einschub auf das von der Seminarleiterin vorgegebene Sitzungsthema (s.o.: „Tafel, Overhead-Projektor, Flipchart – benötigen wir diese alten Hüte noch?“). Dieses wird unter Modifizierung des dritten Aufzählungsbestandteils (Power-Point anstelle von Flipchart) aufgenommen und als „egal“ markiert. Mit der weder sprachlich noch sachinhaltlich erzwungenen Kritik distanziert sich Herr Blume scharf von der seitens der Seminarleitung vorgegebenen Thematisierungslogik und verlässt interaktionsdynamisch die zuvor prätendierte Metaperspektive, noch bevor die begonnene Differenzierungsbewegung zu Ende geführt ist.

Inhaltlich richtet sich sein Urteil gegen die plakative Diskussionsvorgabe. In der Sache ist die Kritik dabei unmittelbar nachvollziehbar, denn der nach dem Muster „Kann, was gestern gegolten hat, heute nicht mehr richtig sein“ konstruierte, sloganartige Impuls „Sind es alte Hüte?“ evoziert keine sachhaltige Diskussion, sondern eine Affirmationslogik. Er legt nahe, dass es darum geht, die altbewährten Medien „neu“ zu entdecken und sich entsprechend normativ zu positionieren. Folgt man der Vorgabe steht eine Reflexion des Problems des Medieneinsatzes im schulischen Unterricht insofern gar nicht ernsthaft zur Diskussion.

In Anknüpfung an seinen Hinweis auf das Problem der Medienkompetenz lässt sich Herrn Blumes Einwand sachinhaltlich etwa folgendermaßen paraphrasieren: „Nein, die Tafel und der Overhead-Projektor sind keine alten Hüte, sondern haben wie auch die Power-Point-Präsentation, ein methodisches Eigenrecht. Diesem Rechnung zu tragen erfordert aber eine eigene Kompetenz und da liegt das eigentliche Problem“. Vor dem Hintergrund dieses durchaus aufschlussreichen Arguments überrascht nun allerdings der Fortgang von Herrn Blumes Argumentation:

Herr Blume: (...) wenn die langweilig gestaltet ist, wie unsere Tafelbilder ja wahrscheinlich auch meistens, also so n dynamisches Tafelbild hab ich im Unterricht noch nie entworfen (Gelächter), schön schön schön wär das,

Inhaltlich setzt er mit „wenn die langweilig gestaltet ist“ zu einer Begründung seiner vorherigen Einschätzung „und da is es egal“ an: Das eigentlich diskussionswürdige Problem ist nicht die Frage, ob man Medien im Unterricht einsetzt, sondern welche Kompetenzen ein sinnvoller und angemessener Einsatz erfordert. Faktisch führt der Sprecher diesen Einwand jedoch nicht aus. Der unausgesprochene Teil liegt zwar „in der Luft“ („Wenn die Power-Point-Präsentation langweilig gestaltet ist, dann ist es besser, man verzichtet ganz darauf“), wird jedoch nicht expliziert. Stattdessen beansprucht das Argument einen stillschweigenden Konsens darüber, was im Fall einer langweiligen Gestaltung passiert und welche Konsequenzen sich mit Blick auf die Frage der Medienkompetenz daraus ergeben. Damit operiert der Einwand nicht über ein Sachargument, sondern suggestiv: Die Anmerkung lädt nicht zur Auseinandersetzung ein, sondern zur Zustimmung. Sie dient der Reproduk-

tion und Bestätigung einer gemeinsamen Sicht der Dinge und induziert insofern eine dem diskursiven Wettstreit der Argumente geradezu entgegengesetzte Interaktionsdynamik.

Der damit etablierte Zustimmungskontext erfährt über den Folgesprechakt eine Steigerung: Mit der Bemerkung „wie unsere Tafelbilder ja auch“ installiert der Sprecher eine Analogie, die sich auf den ersten Blick auf der Sachebene zu bewegen scheint. Power-Point-Präsentation und Tafelbild. Der sprachlich unerzwungene Vergemeinschaftungszusatz „unsere“ erzeugt jedoch eine Unwucht, die dazu führt, dass der Analogieschluss inhaltlich nicht mehr funktioniert: „Wir und unsere Tafelbilder“ kann nicht für „Power-Point-Präsentationen im Allgemeinen“ sprechen. Das sich hier wie selbstverständlich einschleusende Vergemeinschaftungsmotiv nimmt dem Sprechakt aber nicht nur seine inhaltliche Schlüssigkeit, sondern vor allem seinen argumentativen Status: Aus dem Sachargument wird ein Vergemeinschaftungsappell. Verstärkt wird diese Bewegung durch den Zusatz „ja“. Dieser nimmt in Anspruch, dass das Vergemeinschaftungsmotiv von den Anwesenden per se geteilt wird. Ein so geführtes Argument setzt jedoch nicht auf das Aufschließen der Sache, sondern auf Akklamation.

Mit den folgenden Anfügungen „wahrscheinlich“ und „meistens“ wird dann die mit der Vergemeinschaftungsgeste implizierte Vereinnahmungstendenz relativiert und abgemildert, und zwar ebenfalls in Zustimmung erhebender Form: Dabei verstärken die Zusätze die implizite Appellstruktur der These („Ist doch so, oder?“).

Sowohl inhaltlich als auch interaktionslogisch bietet das augenzwinkernde Eingestehen der eigenen Fehlbarkeit den Adressaten ein starkes Solidarisierungsangebot, indem sie zugleich als Mitglieder einer exklusiven Gruppe und als Menschen angesprochen werden, die mit äußeren Anforderungsmaßstäben aus einer gewissen Erfahrungsgesättigtheit heraus souverän umgehen können und sich nicht perfektionistisch überdreht auf theoretischer Ebene mit ihnen herumschlagen müssen. Dieser Erfahrenheitsgestus erfährt durch den Kommentar „schön schön schön wär das“ eine erneute Verstärkung. Sprechaktlogisch impliziert diese zugleich die weitere Schwächung potentieller Gegenpositionen: Indem die äußere Anforderung eines lehrbuchmäßig-gelungenen Tafelbildes als naiv und realitätsfern markiert wird, werden implizit zugleich potentiell Andersmeinende als weltfremd qualifiziert: Wer sich dem Vergemeinschaftungsangebot entzieht, offenbart damit einen Mangel an praktischer Erfahrung und entsprechend „gesundem“ Urteilsvermögen. Ihren interaktionslogisch unproblematischen Platz hat diese Sprechaktvariante überall dort, wo wir es mit einer Gesinnungsgemeinschaft zu tun haben. In diesen Zusammenhängen dient der jargonhafte Austausch der kollektiven Selbstvergewisserung und wechselseitigen Erbauung, indem er die gemeinsam geteilte Sicht der Dinge reproduziert und bestätigt.

In dem einem sachhaltigen argumentativen Austausch verpflichteten Studienseminar jedoch versperrt die von Herrn Blume realisierte Thematisierungslogik die Möglichkeit einer Erschließung seines für den vorliegenden

Diskussionszusammenhang alles andere als sinnlosen Hinweises auf das Problem der Medienkompetenz. Die Problemhaltigkeit der in Rede stehende Sache gerät aus dem Fokus und kann nicht weiter verfolgt werden. Vor dem Hintergrund der zustimmungsträchtigen Formeln erscheint sie zuletzt als von unrealistisch-praxisfernen Ansprüchen heraufbeschworenes Pseudo-Problem.

Die in dieser kurzen Sequenz realisierte, auf Akklamation statt Sachhaltigkeit abgestellte „Problemvernebelungslogik“ ist ein zentrales, immanentes Prinzip dessen, was wir als „pädagogischen Jargon“ bezeichnen. In diesem Zusammenhang lassen sich die sprachlichen Zusätze „ja“ und „oder?“ als jargon-indikative Floskeln identifizieren. Nicht in dem Sinne, dass ihr Vorkommen eindeutig auf eine Interaktionsstruktur verweisen würde, der die Pragmatik eines jargonhaften Austauschs zu Grunde läge, aber doch so, dass sie als charakteristisch für die jargon-typische Kultivierung zustimmungsträchtiger pseudo-problematizierender Floskeln gelten können.

Ein pragmatischer Kontext, dem die hier realisierte strukturelle Logik des Austauschs stark ähnelt, sind Talkshowdiskussionen: Hier geht es systematisch nicht darum, eine Sache argumentativ aufzuschließen. Der Spielcharakter des Gesprächs beruht nicht auf einem Wettstreit der Argumente, das Spiel dreht sich vielmehr um Akklamation, die streitenden Parteien buhlen um den Applaus des Publikums. Jochen Kade hat das Resultat dieser Dynamik in einer Analyse des Talkshowformats „Sabine Christiansen“ folgendermaßen resümiert: „Die Talkshow hat kein geteiltes Wissen erzeugt. Sie hat vielmehr vielfältige unverbunden nebeneinander stehende Wissensbehauptungen kommuniziert, ihnen einen Selbstdarstellungsraum gegeben, und damit über die Pluralität der Wissensbehauptungen zugleich das Nichtwissen als die andere Seite dieser Wissensbehauptung indirekt zur Sprache gebracht.“ (Kade 2003, S. 372)

Verfolgen wir diese Dynamik am Beispiel von Herrn Blumes Beitrag noch zu Ende:

Herr Blume: (...) aber um die Medienkompetenz geht s zum einen und dann geht s natürlich auch um den den den Wechsel der Medien um das Ganze spannend zu halten, also in vierzig Jahren noch nicht nur aber auch völlig ohne Power-Point zu arbeiten würde heißen auch was ganz Wichtiges für das Berufsleben der der Schülerinnen und Schüler rauszuhalten, oder des Unilebens auf das wir die bilden sollen, weil da müssen die mit neuen Medien umgehen. Und die völlig außen vor zu lassen kann ich mir nicht vorstellen.

Zunächst kommt der Sprecher auf seine anfängliche Unterscheidungsfigur zurück: Der Gesichtspunkt Medienkompetenz war bereits benannt, als zweiter wird nun der „Wechsel der Medien“ ins Feld geführt. Entgegen der auf Ausdifferenzierung abgestellten ursprünglichen Anlage der Argumentationsstruktur („zweierlei Sachen, zum einen“) führt der Sprecher mit der Überlegung, dass es auch auf den „Wechsel der Medien“ ankäme, inhaltlich einen Aspekt ein, der nichts Neues oder Ergänzendes eröffnet, sondern selbst ein Teilbereich der Frage eines kompetenten Umgangs mit dem Medieneinsatz im schulischen Unterricht ist. An Stelle der angekündigten Komplexitätsstei-

gerung wird also eine Komplexitätsreduktionsfigur gesetzt, die ihren sprechaktlogischen Ausdruck darin findet, dass das „zum einen“ nicht mit „zum anderen“ fortgesetzt wird, sondern mit „und dann“. Darüber hinaus findet sich auch hier wieder ein jargon-indikativer Zusatz, nämlich das „natürlich“. Ebenso wie die bereits genannten Anfügungen „ja“ und „oder?“ unterstellt diese Anmerkung Fraglosigkeit und evoziert Affirmation anstelle kritischer Bezugnahme.

Über die angeschlossene Begründung „um das Ganze spannend zu halten“ wird die begonnene Simplifizierungsbewegung noch gesteigert, denn damit verliert das Problem vollends seine Fraglichkeit. Die Thematisierung erfolgt stattdessen im Modus der Gewissheit, womit die realisierte Figur fast schon den Charakter einer Empfehlung erhält: „Es ist nicht so relevant, sich den Kopf über die einzelnen Medien und die Frage ihres Einsatzes zu zerbrechen, wichtig ist vielmehr, die Medien zu variieren, damit den Schülern nicht langweilig wird.“ Pointiert ließe sich hier von einer diskursiven Problembe-seitigung über die komplexitätsreduzierende Thematisierung im Gewissheitsmodus statt einer Problemerschließung über Thematisierung im Modus der Fraglichkeit sprechen – ein zentrales Strukturmerkmal des pädagogischen Jargons.

Vor dem Hintergrund der Simplifizierungsschleife irritiert es dann schon fast nicht mehr, dass Herrn Blumes Beitrag in einer sowohl sachinhaltlich als auch argumentationslogisch völlig überraschenden Volte endet, nämlich damit, dass er eine Lanze für den Einsatz von Power-Point-Präsentationen im Unterricht bricht. Inhaltlich begibt er sich mit diesem Standpunkt in Opposition zum seitens der Seminarleiterin suggerierten Bekenntnis zur „guten alten“ Tradition. Seine Begründungsbewegung unterläuft jedoch erneut einen auf Klärung in der Sache ausgerichteten Fokus. Genau genommen ließe sich von einer interaktionsdynamischen Falle sprechen: Dem Pauschalargument, dass Schüler den Umgang mit neuen Medien lernen müssen, kann niemand widersprechen. Zur Aufklärung des Problems eines angemessenen Medieneinsatzes oder zur Beantwortung der Frage, ob Tafel, Overhead-Projektor und Flipchart noch gebraucht werden, trägt es jedoch nichts bei. Auch war nie die Rede davon „völlig ohne Power-Point zu arbeiten“, schon gar nicht „in vierzig Jahren noch“. Auch ohne die in sich unstimmgige Argumentationsstruktur im Detail auszuführen wird deutlich, dass die hier realisierte sachabgewandte Mobilisierung kritik-immunisierten Platituden für die Adressaten keinen Anlass für eine Diskussion bietet, die sich dem Einsatz von Power-Point im Unterricht im Sinne eines Handlungsproblems widmet. Anstatt – wie der Beginn des Beitrags vermuten ließ – eine ernsthafte Reflexion zu induzieren, realisiert der Sprecher in der Kultivierung pseudo-kritischer Floskeln eine auf Effekt und Akklamation ausgerichtete Selbststilisierungsgeste.

Insgesamt ist die von Herrn Blume realisierte Jargon-Variante auf Verge-meinschaftung ausgerichtet. Im Unterschied dazu lässt sich der Stil des zweiten Falls, Frau Chassez, als distinktiv und exkludierend charakterisieren. Bei der für die Rekonstruktion dieser Spielart herangezogenen Sequenz handelt

es sich um einen Ausschnitt aus einer Seminardiskussion zum Thema „Leistungsbeurteilung“. Als Gesprächsimpuls dient eine Stelle aus dem Filmklassiker „Die Feuerzangenbowle“, die – eine entsprechende Aufforderung des Seminarleiters verbürgend – diskutiert wird, als stelle sie ein Protokoll realen Unterrichts dar. Konkret handelt es sich um eine Szene, in der sich der Hauptprotagonist Hans Pfeiffer und Oberlehrer Dr. Brett erstmals im Geschichtsunterricht begegnen. Eigentlicher Gegenstand ist ein symbolischer Machtkampf zwischen Pfeiffer und Brett, den der Lehrer für eine eindrucksvolle Inszenierung seiner Überlegenheit zu nutzen weiß.¹² Teil dieses Spiels ist eine mündliche Prüfung über die als Hausaufgabe zu bearbeitende Völkerwanderung. Kaum zufällig benennt Dr. Brett als Prüfungskandidaten dafür Pfeiffers Banknachbarn, den Schüler Knebel. Über eine Fangfrage richtet Brett die Prüfung genau auf dasjenige Thema aus, das Knebel eigentlich vermeiden wollte, nämlich die Wanderung der Goten. Pfeiffer hilft daraufhin seinem an ihn appellierenden Banknachbarn, indem er mit einem Taschenspiegel Lichtreflexe erzeugt und damit die entsprechenden Länder auf der Landkarte anzeigt. Auf dieser Basis ist es Knebel – wenn auch unbeholfen – möglich, die geographischen Wanderungsbewegungen darzulegen. Schließlich beendet Oberlehrer Brett die Prüfungssituation, indem er Knebels Leistung mit einer Vier quittiert und auf dessen halbherzigen Protest, dass er doch der Sache nach eher eine Zwei verdient habe, hin feststellt, diese Note gebühre Pfeiffer. Sich diesem, seinem eigentlichen Adressaten, zuwendend und dessen Taschenspiegel einkassierend, beendet Brett das Machtspiel, indem er Pfeiffers Trick als altbekannten hinstellt und ihm zudem mit den Worten „Und was machen Sie bei Regen?“ bescheinigt, dass er – hätte die Sonne nicht geschienen – mittellos gewesen wäre.

Unter den Referendaren entsteht eine rege Debatte um die Bewertungspraxis von Dr. Brett. Sie widmet sich dem Problem der Bedrohung einer objektiven Urteilsfähigkeit durch persönlich geprägte Motive. Im Kontext der Diskussion über die Filmszene argumentiert Frau Chassez, dass Pfeiffer dem Lehrer Dr. Brett bisher unbekannt gewesen sei, worauf Herr Dunker entgegnet, dass dies zwar zutrefte, allerdings aus der filmischen Inszenierung hervorgehe, dass zwischen Lehrer und Schüler eine spontane, gegenseitige Sympathie auszumachen sei. Daraufhin findet folgende Interaktion statt:

Frau Chassez: Das ist ja auch nicht verwerflich oder?

Herr Dunker: Das finde ich nicht verwerflich aber du sagst er kannte ihn nicht aber

Frau Bernhard: Beeinflusst vielleicht seine Bewertung.

Herr Dunker: Genau.

Frau Chassez: Also meine wird auch beeinflusst und eure mit Sicherheit auch.

Frau Bernhard: Das sollte aber nicht so sein (lachen)

12 Eine ausführliche Beschreibung und Interpretation der Filmszene ist für die nachfolgenden Ausführungen nicht von Belang, daher verzichten wir darauf. Die kurze Skizze dient lediglich zur Vergegenwärtigung der Inhalte, um die sich die rekonstruierte Debatte dreht.

Frau Chassez: Ja ich weiß aber dafür bin ich auch nur'n Mensch (lacht)

Herr Dunker: Ich sage ja nur dass zwei Antworten zwei identische Antworten nicht zwangsläufig äh

Frau Bernhard: Das s das was du vorhin gesagt hast

Herr Dunker: das gleiche Urteil (uv.)

Frau Bernhard: dass diese Erwartungshaltung vorher klar sein muss für mich selbst

Herr Dunker: Genau

Frau Chassez: Aber hast du zu jedem mal ganz blöd reingefragt aber hast du zu jeder mündlichen Leistungskontrolle die du ansetzt n Erwartungshorizont?

Frau Chassez begegnet den Einwänden Herrn Dunkers mit der Feststellung: „Das is ja auch nicht verwerflich oder?“ Im Zentrum ihres Sprechaktes steht damit ein legitimatorisches Anliegen. Die Kulisse, die zu einer solchen Äußerung Anlass geben kann, unterliegt der sittlichen Dichotomie von Egoismus und Altruismus. Die Sprecherin muss sich auf eine gesellschaftlich als legitim angesehene Praxis beziehen, die in Bezug auf ihre moralische Wertung als grenzwertig zu sehen ist. Zur Verdeutlichung dieser Implikation eine Geschichte:

Marie erzählt ihrer Freundin, dass sie sich mit ihrem Ex-Partner getroffen hat, da die beiden sich noch immer gut verstehen. Sie ist sich nun unschlüssig, ob sie ihrem neuen Partner davon erzählen soll, weil sie befürchtet, dass dieser mit Eifersucht reagieren könnte. Daraufhin entgegnet die um Rat Gefragte: Aber ich bitte Dich; *das ist doch nicht verwerflich!*

Die Beispielgeschichte macht nun auf ein interessantes Detail aufmerksam: Die dort gewählte Formulierung bedient sich des Negationspartikels „doch“, während in der tatsächlich gebrauchten Formulierung ein „ja auch“ zu finden ist. Welche Bedeutungsverschiebung darin liegt wird deutlich, wenn wir in unserer Beispielgeschichte „doch“ durch „ja auch“ austauschen: „Aber ich bitte Dich; das ist ja auch nicht verwerflich!“ Das „ja auch“ ist in dieser Formulierung deshalb unpassend, weil es die Opposition, die „Aber ich bitte Dich“ markiert und die durch das „doch“ unterstrichen wird, unterläuft. Im Gegenteil: Das „ja auch“ bringt zum Ausdruck, dass kein Dissens mit der Vorrednerin besteht, sondern eine deren Sichtweise bestätigende und unterstützende Überlegung vorgetragen wird. Somit transformiert die Sprecherin hier eine Formulierung, die üblicherweise als Opposition vorgetragen wird, zu einer, die einer Zustimmung gleichkommt.

Vor diesem Hintergrund bildet nun der Zusatz „oder?“ eine eigenartige Irritation. Im Kontext der Beispielgeschichte würde es eine rhetorische Frage markieren: „Das ist doch nicht verwerflich, oder?“ In der von Frau Chassez realisierten, den Vorredner bestätigenden Formulierung allerdings konterkariert das fragende „oder“ den Affirmationsakt: „Das sehe ich genauso, oder?“ Diese Kombination von einem an das Satzende gestellten fragenden „oder?“ mit einer bestätigenden Floskel erscheint asymmetrisch. Der Grund hierfür ist der Ausdrucksform immanent, ist ein fragendes „oder?“ doch eher einer kritischen, denn einer affirmativen Äußerung zuzuschreiben. Die durch das „ja auch“ bekundete Solidarität mit dem Vorredner wird so durch das folgende

„oder?“ aufgehoben. Auf der latenten Ebene bestätigt Frau Chassez ihren Vorredner also nicht, sondern widerspricht ihm. Ihre als Einwand intendierte Aussage („nicht verwerflich“) tritt textlich zunächst als Bestätigung in Erscheinung, wobei das „oder?“ die endgültige Wertung ihrer Sichtweise schlussendlich der allgemeinen, diskursiven Überprüfung anheim stellt. Insgesamt lässt sich der Sprechakt als Ausdruck der Vermeidung der Einnahme einer eigenen argumentativen Position verstehen.

Bezüglich der inhaltlichen Ebene der Bemerkung steht abstrakt gesprochen zur Diskussion, ob der universalistisch-unpersönliche Anspruch einer Leistungsbewertung nicht durch eine persönlich gefärbte Beziehung zwischen Lehrer und Schüler bedroht ist. Auf die Feststellung von Frau Chassez, dass Pfeiffer und Dr. Brett sich nicht kannten, entgegnet Herr Dunker, dass offensichtlich „ne gewisse Sympathie“ zwischen beiden bestehe. Damit ist die ursprüngliche Behauptung von Frau Chassez sachlich entkräftet: Dass sich beide gerade erst kennen gelernt haben, ist kein Garant für das Fehlen affektiver Beziehungskomponenten. Insofern führt die Reaktion von Frau Chassez auf diesen Einwand sachlich nicht weiter. Allenfalls könnten wir sie als Antwort auf eine (in sich unsinnige) Forderung der Vermeidung von Sympathien zwischen Lehrern und Schülern im Dienste einer distanzierten Lehrer-Schüler-Beziehung interpretieren. Aber diese Forderung wurde in der vorangegangenen Diskussion nicht erhoben.

Vor dem Hintergrund des Verlaufs der Debatte stellt der Hinweis auf die Nichtverwerflichkeit des Vorliegens einer solchen Sympathie zwischen Lehrer und Schüler regelrecht eine argumentative und interaktionsdynamische Entgleisung dar. Hatte die Sprecherin nämlich zunächst behauptet, es liege eine Beziehungslosigkeit zwischen Pfeiffer und Dr. Brett vor, beantwortet sie nun das Gegenargument, das eine wechselseitige Sympathie ins Feld führt, nicht als Kritik an ihrer Sichtweise, sondern als Kritik an einem Sachverhalt (Sympathie), den sie selbst negiert hatte. Das kommt einer argumentativen Beziehungsfalle gleich.¹³ Sie nimmt Teil am argumentativen Austausch, bindet sich aber nicht an dessen Regeln.

13 Rainer Paris spricht „zugespitzt und brüskierend“ von „Bescheuertheit“ und sieht im Double-Bind ein Grundelement des Syndroms. Zur Verdeutlichung der Affinität seiner Beobachtungen mit dem vorliegenden Fall ein Zitat: „Bescheuertheit ist eine Methode, die Dinge von vornherein so einzurichten, dass man, was auch immer geschieht, niemals irren kann. [...] Ich erinnere mich an eine Talkshow aus Anlass eines Jahrestages von Tschernobyl. Darin erregte sich die Vertreterin einer Bürgerinitiative, die horrende Verantwortungslosigkeit der Politiker und der Atomlobby zeige sich ja bereits daran, dass es für den Fall eines Super-GAU keinerlei Vorsorge oder Evakuierungspläne gebe. Als nun einer der Angesprochenen protestierte und darauf hinwies, dass man natürlich auch für einen solchen Fall Katastrophenpläne bereithalte, fuhr sie ihm erneut in die Parade und wertete dies als Eingeständnis der Unglaubwürdigkeit aller Versicherungen, eine Katastrophe wie die von Tschernobyl sei in Deutschland ausgeschlossen. Sowohl die Existenz als auch die Nichtexistenz von Katastrophenplänen – beide waren für sie klare Belege der Verantwortungslosigkeit.“ (Paris 2008, S. 58f.)

Der Anspruch einer gedanklichen Klärung pädagogischer Sachverhalte und Handlungsprobleme ist dem sich hier andeutenden Kommunikationsstil eigentlich fremd; ihm wird nur scheinbar gefolgt. Die in der rekonstruierten Entgegnung zum Ausdruck gebrachte Haltung der Sprecherin kann – entgegen dem oberflächlichen Eindruck – als eine diskursabgewandte charakterisiert werden. Dabei geht es Frau Chassez nicht um Streitvermeidung. Offensichtlich scheut sie nicht die Konfrontation. Sie arbeitet aber nicht mit Argumenten, sondern – ähnlich wie Herr Blume im ersten Beispiel – mit einer sachabgewandten Mobilisierung kritikimmunitäts, akklamationssträchtiger Platituden. Anders als im ersten Fall ist das Floskelarsenal, auf das hier zugegriffen wird, so verfasst, dass es die Gegenüber in eine unbequem defensive Position bringt.

So bleibt auch Frau Chassez Vorredner Dunker nichts anderes übrig als eine umständlich, unbeholfene Gegendarstellung anzustrengen: „Das find ich nich verwerflich“. Er schließt sich ihrem Urteil an. Natürlich hätte er den Aspekt der Verwerflichkeit überhaupt kritisieren können: „Es steht überhaupt nicht in Frage, das sympathetische Lehrer-Schüler-Verhältnis als verwerflich oder nicht zu beurteilen.“ Aber die Suggestivität der Vorgabe („Ach so, Du findest es wohl verwerflich?“) ist offensichtlich interaktionspragmatisch zu wirkmächtig, um eine solche Differenzierung zuzulassen. Ratsam ist es deshalb, sich selbst von entsprechenden Unterstellungen zu distanzieren.

Im Anschluss an dieses Zugeständnis konfrontiert Herr Dunker seine Gesprächspartnerin jedoch mit ihrem Selbstwiderspruch: „aber du sagst er kannte ihn nicht aber“. Dabei fällt ihm seine Mitreferendarin Frau Bernhard ins Wort: „Beeinflusst vielleicht seine Bewertung“. Offensichtlich versucht Herr Dunker, das Verwirrspiel von Frau Chassez aufzudecken: „Wenn Du sagst, er kannte ihn nicht, dann unterstellst Du eine Beziehungslosigkeit. Dieser Unterstellung habe ich widersprochen. Ich habe damit aber nicht gesagt, dass eine sympathetische Beziehung zwischen beiden verwerflich sei.“ Am Versuch, Herrn Dunkers abgekürzte Rede auszubuchstabieren, wird besonders deutlich, dass gegen Frau Chassez Bemerkung interaktionslogisch kein Kraut gewachsen ist. Bevor die Sache argumentativ ins rechte Licht gebracht ist, wird ihr wahrscheinlich der nächste treffende Spruch einfallen.

Frau Bernhard springt Herrn Dunker zur Seite. Allerdings wählt sie dabei inhaltlich eine ganz andere Richtung: Sie konfrontiert Frau Chassez nicht mit der Widersprüchlichkeit ihrer eigenen Diskussionsbeiträge, sondern setzt nun jene Lehrer-Schüler-Beziehung, die auch Frau Chassez Nichtverwerflichkeitsurteil voraussetzt, als gegeben und gibt zu bedenken, dass eine solche Beziehung „vielleicht“ die „Bewertung“ des Lehrers „beeinflusst“. Diese Überlegung stellt eine direkte Korrektur der Sichtweise der Mitreferendarin in der Logik eines „ja, aber“ dar. Umso bemerkenswerter ist es, dass Frau Bernhard auf das logisch zwingende „aber“ pragmatisch verzichtet. Ihre Interjektion ist darauf ausgerichtet, Konsens herzustellen. In dem Maße, in dem es Frau Bernhard jedoch um die Vermeidung von Dissens geht, konterkariert auch sie die Logik eines auf sachlich rationale Durchdringung und Klärung

pädagogischer Problemkonstellationen hin orientierten diskursiven Austauschs: Dieser muss sich konstitutiv in der dem Wettstreit der Argumente zu Grunde liegenden Logik von Proposition und Opposition vollziehen (vgl. Wellmer 1986) und ist auf die Bereitschaft einer Rollenübernahme im Modus des Disputs angewiesen. Interaktionslogisch bedeutet dies die Verpflichtung, konkurrierende Positionen einzunehmen und deren Angemessenheit argumentativ zu plausibilisieren. Zugespitzt kann die Pragmatik des diskursiven Austauschs insofern als Herstellung von Dissens aufgefasst werden. Der Beitrag von Frau Bernhard ist aber gerade durch die gegenteilige Bewegung charakterisiert: Sie sucht den Austausch – allerdings in einer Richtung, die auf eine allseits geteilte Sicht der pädagogischen Sachverhalte zielt. Diese werden in ihrer Problematik dadurch nicht aufgeschlossen, sondern gleichsam still gestellt. Inhaltlich führt Frau Bernhards Überlegung nicht weiter. Sie ist derart unspezifisch gehalten, dass ihr nicht widersprochen werden kann. Sachlich bewegt sich ihre Argumentation in einem ähnlich trüben Wasser wie diejenige von Frau Chassez. Aber der modus operandi ihrer Diskussionsbeiträge – das wird hier im unmittelbaren Kontrast sehr deutlich – folgt nicht wie Frau Chassez Argument der Logik pädagogischen Jargons. Dieser hätte nicht darauf verzichtet, die Beeinflussung der Bewertung mit Vehemenz zu behaupten. Gerade die Nachdrücklichkeit, mit der selbstverständliche und unbestreitbare Sachverhalte artikuliert werden, erzeugt aus sich heraus die implizite Unterstellung einer naiven und herrschenden Gegenmeinung, deren ideologische Verblendung es aufzudecken gilt. Folgte Frau Bernhard dieser Logik, hätte sie in aufklärerischer Manier gesagt: „Noten sind immer subjektiv“ und damit den naiven Objektivitätsglauben (der ohnehin von niemandem vertreten wird) bloßgestellt. Sie verzichtet jedoch sowohl auf ein konfrontatives „aber“, als auch auf eine jargonhafte Kultivierung pseudokritischer Floskeln.

Nachdem Herr Dunker, obwohl er von Frau Bernhard unterbrochen wurde und obwohl seine Rede in eine ganz andere Richtung zielte, ihre Hilfe annimmt und sich mit einem „genau“ anschließt, ist Frau Chassez nicht nur argumentativ in Bedrängnis. Auch interaktionslogisch hat sie nun beide Seminarteilnehmer „gegen sich“. Diese soziale Dynamik ist nur lose an die Sache gekoppelt. Die Parteibildung, hier Frau Chassez, dort Frau Bernhard und Herr Dunker, beruht nicht auf sich widersprechenden Aussagen über den Gegenstand.

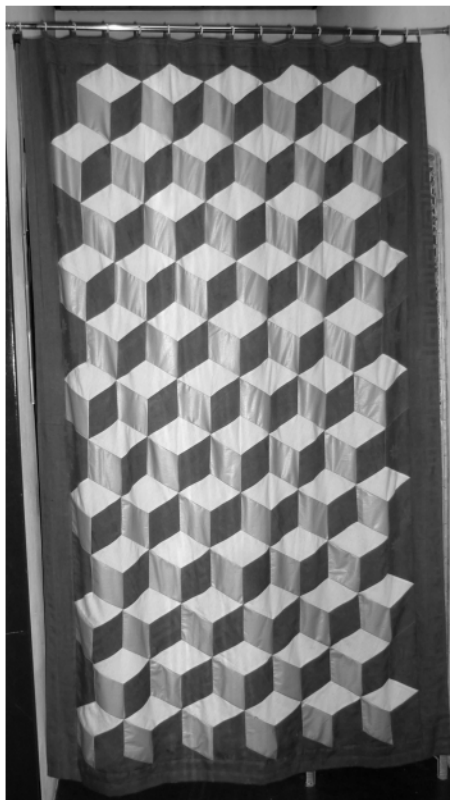
Dass die „Bewertung vielleicht beeinflusst wird“, dem kann auch Frau Chassez nicht widersprechen. Folgerichtig gibt sie Frau Bernhard Recht: „also meine wird auch beeinflusst“ und bringt zum Ausdruck, dass sie für ihre Beurteilungspraxis nicht in Anspruch nimmt, unbeeinflusst von subjektiv-partikularen Motiven zu bleiben. Durch den Zusatz „auch“ wird die Beeinflussbarkeit als allgemeines Phänomen unterstellt und die Mitteilung von Frau Chassez als ehrliche Selbstauskunft ausgewiesen: „Niemand bleibt davon verschont, auch ich nicht“.

Im Fortgang „und eure mit Sicherheit auch“ bringt der Sprechakt nun jedoch noch eine ganz neue Ebene ins Spiel. Das eigene Bekenntnis wird zu einem Mittel, die anderen dazu aufzufordern, sich ebenfalls zu offenbaren. Damit wird ihnen implizit Scheinheiligkeit unterstellt: Obwohl der Sachverhalt „mit Sicherheit auch“ für sie gilt, haben sie ihn bislang verschwiegen. So wird aus dem eigenen Bekenntnis ein impliziter Vorwurf an die anderen: „Tut doch nicht so, als würdet ihr die Schüler entlang objektiver Kriterien beurteilen.“

Sachinhaltlich ist das Pauschalargument, dass immer auch subjektive Einflüsse eine Rolle spielen, schlichtweg nicht bestreitbar. Auf dieser Ebene fügt die Botschaft dem Diskurs nichts hinzu. Eine Erwiderung hätte zudem keinen Sinn, denn so wie Frau Chassez das Problem thematisiert, geht es ihr ja gar nicht um eine Klärung der Frage der

Objektivität und Subjektivität von Beurteilungen. Hinzu kommt abermals eine Interaktionsfalle: Der Versuch einer begrifflichen Differenzierung würde voraussetzen, dass die Diskussionsteilnehmer den impliziten Vorwurf ignorieren. Interaktionsdynamisch wurden sie aber in eine Selbstlegitimationssituation gedrängt. Wollen sie die Scheinheiligkeitsunterstellung nicht auf sich sitzen lassen, müssen sie diese von sich weisen. In dem Moment jedoch, in dem sie damit beginnen, sich dem Bekenntnis in die Fehlbarkeit des beurteilenden Lehrers anzuschließen, haben sie sich genau auf jene Diskussionsbene begeben, die Frau Chassez ihnen aufnötigt.

Diese Überlegungen machen auf das Problem der interaktionslogischen Stellung jargonhafter Floskeln aufmerksam. Liegt nicht gerade die unproblematische Situation einer Selbstvergewisserungsgeste innerhalb einer Gesinnungsgemeinschaft vor, dann erzeugt der Jargon ein spezifisches Interaktionsproblem: Von vornherein ist er auf Akklamation hin angelegt. Es geht



ihm um den Effekt.¹⁴ Aber wenn die Mitdiskutanten keine Claqueure sind, wenn sie sich nicht an dem Jargon beteiligen wollen, werden sie unausweichlich zu dessen Opfer, denn sie werden als vordergründige, unkritische oder weltfremde Personen adressiert.

Ganz ähnlich kann die Gesprächsstrategie von Frau Chassez charakterisiert werden. Die Mitdiskutanten werden nicht als Diskurspartner angesprochen. Der Spielcharakter des Gesprächs beruht nicht auf einem Wettstreit der Argumente, sondern dreht sich um Akklamation. In der vorliegenden Ausbildungssituation gestaltet sich die Akklamationsfrage aber gewissermaßen doppelt kompliziert, denn es geht nicht (nur) um die Zustimmung in der Gruppe, sondern auch darum, die Zustimmung des Seminarleiters zu suchen. Daraus erklärt sich die Konfrontationsbewegung: Diese dient dazu jenem zu gefallen.

Es ist nun an Frau Bernhard, die Situation zu entschärfen: „Das sollte aber nicht so sein“, entgegnet sie lachend. Auch in dieser Sequenz bestätigt sich ihre Konsensorientierung. Frau Bernhard versucht, die Interaktion zu pazifizieren. Inhaltlich gelingt ihr dies, indem sie indirekt den impliziten Vorwurf zugibt, gleichzeitig aber an der normativen Forderung einer objektiven Leistungsbeurteilung festhält. Seine interaktionsdynamische Wirkung erzielt dieser Sprechakt jedoch erst dadurch, dass er lachend vorgetragen wird. Die Differenz zwischen Sein und Seinsollen wird mit einem Augenzwinkern kommentiert und damit ihrer Ernsthaftigkeit beraubt. Dadurch wird sie aus der Sphäre des Streits herausgenommen. Damit gelingt es Frau Bernhard auf beeindruckende Weise, dem konfrontativen Sprechakt von Frau Chassez den Wind aus den Segeln zu nehmen. Das geschieht aber auf Kosten der sachlichen Auseinandersetzung. Denn mit ihrer Bemerkung hat sich eigentlich jede weitere Diskussion zu dem Thema erübrigt.

Tatsächlich lenkt Frau Chassez in der Folge auch ein: „Ja ich weiß aber dafür bin ich auch nur'n Mensch (lacht). Das ja ich weiß“ stellt dabei die explizite Annahme des Friedensangebots der Mitreferendarin dar, indem sie ihre Perspektive übernimmt. Eigentümlich mutet der Sprechakt „aber dafür bin ich auch nur'n Mensch“ an. Die Formulierung „ich bin auch nur ein Mensch“ hat dort ihren Platz, wo ein Sprecher sich gegen übermenschliche Erwartungen zur Wehr setzt. Das knüpft sachlich an die vorangegangenen Redebeiträge und das Motiv der Fehlbarkeit an und bedient sich dabei wiederum einer Allerweltsfloskel. Irritierend ist, dass Frau Chassez mit dem realisierten Sprechakt das Problem des Auseinandertretens zwischen normativem Anspruch und faktischer Bewertungspraxis für sich allein reserviert, statt es für alle Lehrer oder zumindest doch für alle Seminarteilnehmer gelten zu lassen („Ja, ich weiß, wir sind halt auch nur Menschen“). Zwar wird den anderen unterstellt, dass auch sie fehlbar seien. Aber der gesteigerte Anspruch der Unfehlbarkeit bleibt auf die Sprecherin beschränkt. Implizit reklamiert der Kommentar insofern eine Herausgehobenheit aus dem beruflich-kollegialen Normalmaß.

14 „Die Dauerrüge wider die Verdinglichung, die der Jargon darstellt, ist selbst verdinglicht. Auf ihn passt Richard Wagners gegen schlechte Kunst gerichtete Definition des Effekts als Wirkung ohne Ursache.“ (Adorno 1964, S. 419).

Analysieren wir die Einleitung des Sprechakts noch etwas genauer, um die inhaltliche Dimension des Arguments zu erschließen. Quer zur Aussageintention liegt die adversative Konstruktion „aber dafür“. Sie setzt voraus, dass ein für sich genommen bedauerlicher Sachverhalt billigend in Kauf genommen, „aber dafür“ etwas anderes gewonnen wird („Ich verdiene bei diesem Job zwar nicht viel, aber dafür kann ich mir die Zeit frei einteilen.“). Auf das hier diskutierte Phänomen übertragen können wir folgenden Sinnzusammenhang herstellen: „Ich urteile zwar nicht immer ganz objektiv, dafür aber bin ich keine Beurteilungsmaschine.“ Das Gedankenexperiment zeigt, dass die hier realisierte adversative Konstruktion mehrfache Verwerfungen in Kauf nimmt. Zunächst muss sie unterstellen, dass zum für sich genommen beklagenswerten Sachverhalt prinzipiell Alternativen bestehen oder zumindest denkbar sind. Wer etwa sagt: „Ich verdiene zwar nicht viel, aber dafür kann ich mir die Zeit frei einteilen“, setzt voraus, dass es einen Zustand gibt, in dem er mehr verdienen könnte. Zugleich ist damit auch gesagt, dass viel Geld zu verdienen, einen mindestens ebenso guten, wenn nicht besseren Zustand repräsentiert, wie das Privileg, frei über die eigene Zeit verfügen zu können. Das „dafür“ markiert ja genau jenes Fehlen einer Qualität, die durch etwas anderes ausgeglichen wird.

Wenn wir diese Überlegungen auf das Problem der Leistungsbeurteilung übertragen, dann stellt sich die Frage, worin denn diese Alternative bestehen soll. In der rein objektiven Leistungsbewertung? Aber deren Möglichkeit wurde doch gerade von Frau Chassez in Abrede gestellt. Und das Bild, das Frau Bernhard vorschlägt und dem Frau Chassez zustimmt, nimmt ja nicht die Gegenüberstellung einer objektiven und einer subjektiv eingetrübten Leistungsbeurteilungspraxis in Anspruch, sondern beruft sich auf das Spannungsverhältnis zwischen dem Anspruch, die schulische Leistungsbeurteilung möge objektiven Kriterien folgen und der notwendigen, pädagogisch-praktischen Nichteinlösung dieses Anspruchs. Darin ist keine gedankenexperimentelle, erst recht keine empirische Alternative einer „rein“ objektiven Leistungsbewertung vorgesehen.

Genau diese Alternative wird aber durch den adversativen Verweis eingeführt. Es zeigt sich also, dass Frau Chassez nicht verbindlich in der Figur denkt und argumentiert, die sie selbst vorgeschlagen hat. Unversehens wird die Idee, dass jede Beurteilung („meine, und eure mit Sicherheit auch“) unweigerlich subjektiven Einflüssen unterliegt, vom Strukturproblem zu einer Alternativvariante, die „aber dafür“ ihre eigenen, die Negativaspekte kompensierenden Vorteile hat. Im Grunde folgt das Argument dem Modell: „Es hat auch einiges für sich, nicht *nur* objektiv zu urteilen...“ Wir stehen vor einer Figur, die latent einen gewissen Stolz auf ein (selbst konstruiertes) Defizit und das Lob des Unvermeidlichen zum Ausdruck bringt und dieses als frei gewählte Variante ausgibt: eine „bescheidene“, in ihrer Bescheidenheit ziemlich unbescheidene Profession.¹⁵

15 In Anspielung an Fritz Schützes Versuch, Sozialarbeit als „bescheidene Profession“ zu konzeptualisieren (vgl. Schütze 1992).

Auch der sprachliche Ausdruck des Vorteilgewinns gerät in eine Schiefelage. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass Frau Chassez das „auch nur’n Mensch sein“ für sich selbst reserviert. Vor dem Hintergrund der adversativen Konstruktion sehen wir nun, dass der Sprechakt als solcher nicht zur Benennung eines Vorteils dienen kann. Er hat die Funktion, Unfehlbarkeitszumutungen abzuwehren und die Nichterfüllung als übersteigert empfundene Erwartungen zu legitimieren. Von Vorteil angesichts einer ansonsten unvorteilhaften Situation kann allenfalls sein, in dieser Situation „Mensch sein“ zu können. Das entspräche genau jener Unbescheidenheit, die sich durch die Umdeutung eines beruflichen Strukturproblems in eine *Berufsqualität* herstellt. Dass Frau Chassez dieses Motiv nicht explizit ausführen kann, hängt sicherlich auch mit den damit einhergehenden kognitiven Dissonanzen zusammen. Welcher (prospektive) Lehrer könnte schon zu der Situation der schulischen Leistungsbeurteilung sagen: „Hier bin ich Mensch, hier darf ich’s sein?“ Er würde sich der Lächerlichkeit preisgeben. In verkappter Form lässt Frau Chassez dieses Motiv jedoch anklingen. Sie versteckt es hinter dem quer zur adversativen Vorteilskonstruktion liegenden Sprechakt, „auch nur ein Mensch zu sein“. Ausgehend davon läge der Vorteil („aber dafür“) darin, dass die Situation die Feststellung ermöglicht: „aber dafür kann ich immer sagen, ich bin auch nur’n Mensch“.

Das damit realisierte Motiv impliziert eine generalisierte Unverbindlichkeits- und Willkürklärung. Der Vorteil wird zum Vorteil einer Dauerschuldigung. Potentielle Verfehlungen als Folge der Fehlbarkeit gegenüber übermenschlichen Ansprüchen zu verstehen, bedeutet jedoch zugleich, ein verbindliches, an normativen und ethischen Prämissen orientiertes Berufsbild zu verneinen. Überspitzt formuliert fasst Frau Chassez den Vorteil der pädagogischen Berufsproblematik folgendermaßen: „Die Leistungsbeurteilung ist zwar immer auch subjektiv, dafür aber kann ich machen, was ich will, weil ich immer sagen kann, ich bin auch nur’n Mensch.“ Zusammenfassend können wir festhalten, dass in die Formulierung von Frau Chassez zwei konkurrierende, für sich genommen nicht vertretbare Modelle des Lehrerberufs und des pädagogischen Handelns einfließen. Ihre Formulierung stellt gleichsam einen Kompromiss zwischen einer überemphatischen (Hier bin ich Mensch, hier darf ich’s sein) und einer ethisch suspendierten (Hier kann ich machen was ich will) Berufsauffassung dar.

Aus interaktionslogischer Perspektive versperrt sich dieser Sprechakt gegen die Möglichkeit einer sachlichen Bezugnahme. Kritik wäre nur in einer polemischen Variante vorstellbar: „Ich weiß nicht, was das heißen soll.“ Eine affirmative Bezugnahme stünde vor dem Problem anzugeben, worauf sich die Zustimmung bezieht („Da hast Du recht; wir sind alle nur Menschen“). Ein an Reziprozität orientierter Austausch ist, egal auf welcher Ebene, ausgeschlossen.

Im Fortgang der Interaktion versuchen Frau Bernhard und Herr Dunker dann auch recht mühsam, ihre Positionen zu sortieren. Sie kommen dabei auf das Thema der Erwartungshaltung zurück. Wie dem auch sei, so die Bot-

schaft von Frau Bernhard, es bedürfe im Kontext der Leistungsbeurteilung einer klaren Erwartungshaltung seitens der Lehrer. Daraufhin entgegnet Frau Chassez:

Frau Chassez: Aber hast du zu jedem mal ganz blöd reingefragt aber hast du zu jeder mündlichen Leistungskontrolle die du ansetzt n Erwartungshorizont?

Ihr Einwand ist sachlich interessant: In der alltäglichen Praxis der mündlichen Leistungskontrolle kann nicht davon ausgegangen werden, dass ein explizierter Kriterienkatalog (Erwartungshorizont) zu Grunde liegt und dass der Prüfungsverlauf sich daran orientiert. Sprechaktlogisch wird dieses sachlich gehaltvolle Argument allerdings in Form einer Polemik vorgetragen. Das „mal ganz blöd reingefragt“ macht die Sprecherin zur außen stehenden Beobachterin und Kommentatorin der Diskussion. Die Blödheit, die dabei rhetorisch der Frage bescheinigt wird, trifft eigentlich die Diskussion, auf die Bezug genommen wird. Abermals geht es Frau Chassez nicht darum, in der Diskussion mit den Seminarteilnehmern eine Problemsondierung vorzunehmen. Ihr Beitrag ist distinktiv. Der Blödheit der anderen korrespondiert der eigene Durchblick.

Damit hängt zusammen, dass die sachliche Frage („Ist es eine realistische bzw. vernünftige Annahme, bei jeder mündlichen Leistungskontrolle einen Erwartungshorizont zu haben?“) in Form einer persönlichen Adressierung aufgeworfen wird. Mit dieser Personalisierung macht die Sprecherin das Problem zu einem von Frau Bernhard und bringt sich zugleich selbst aus der Problemzone.

Dass sich die Diskussion der Seminarteilnehmer in eine Situation verstrickt, in der bezüglich der Leistungsbeurteilungproblematik einerseits gefordert wird, die Erwartungshaltung müsse vorher klar sein und dagegen „blöd reingefragt“ wird, verweist auf eine schwer verständliche Hilflosigkeit des kommunikativen Austauschs. Auf den ersten Blick könnte man meinen, dass hier Überzeugungen und praktische Prinzipien einer guten und richtigen Beurteilungspraxis aufeinander prallen. Hier die Überzeugung der Notwendigkeit vorab definierter Kriterien (Dunker; Bernhard), dort die Überzeugung der Nichttechnisierbarkeit der Beurteilungspraxis (Chassez). Das sind Sichtweisen, die für eine sachliche Thematisierung der Beurteilungsproblematik und für eine pädagogische Selbstreflexion von erheblicher Bedeutung sind. Es handelt sich um alles andere als marginale oder triviale Themen. Dennoch gelingt es den Teilnehmenden nicht, die seminaristische Diskussion in Bahnen zu lenken, die der Klärung und Abwägung von Standpunkten dienen könnte. In der hier analysierten Sequenz sind die in sich schwach ausgebildeten diskursiven Orientierungen von Frau Bernhard und Herrn Dunker nicht dazu in der Lage, den jargonhaften Platituden von Frau Chassez sachlich zu begegnen. Die realisierte Auseinandersetzungskultur zeichnet sich weder durch das Fehlen des subjektiven Interesses an einer diskursiven Erschließung aus noch durch das Fehlen eines Interesses an pädagogischer Reflexion. Die ins Spiel eingebrachten Sichtweisen sind den Beteiligten sicherlich nicht

bloß äußerlich. Auch sind der Schlagabtausch und sein für die Sache und ihre Erörterung fruchtloser Verlauf nicht auf subjektiv verhärtete Positionen zurückzuführen. Und dennoch ist der hier zu beobachtende Diskurs weder dem sachlichen noch dem normativ-praktischen Streit verpflichtet.

III Schlussbemerkung

In beiden hier rekonstruierten Beispielen folgen die Diskussionsbeiträge einem Modell des pseudohaften Diskurses. Beide sind durch eine ausgeprägte Jargonorientierung gekennzeichnet: Sie lassen den Eindruck von Sachhaltigkeit und Reflexivität entstehen, ohne jedoch sachhaltig und reflexiv zu sein. Im Zuge der sich über die jargonhafte Aneinanderreihung von zustimmungsfähigen Redebeiträgen vollziehenden Komplexitätsreduktion kommt den jeweils thematisierten Handlungsproblemen ihre Problemhaftigkeit abhanden. Damit bieten sie keinen weiteren Diskussionsanlass mehr und erwecken den Eindruck, gelöst zu sein. Faktisch handelt es sich jedoch nicht um eine Lösung, sondern vielmehr um eine Auflösung bzw. Diffusion auf der Thematisierungsebene: Unmerklich führt die durchaus interessierte und engagierte, latent jedoch diskurs- und sachabgewandte Austauschlogik dazu, dass das Problem selbst im Darüber-Reden gar nicht zur Sprache kommt.

Es ist nicht leicht, diese empirischen Befunde zur Ausbildungskultur im Studienseminar theoretisch zu würdigen. Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass diese Befunde für uns überraschend sind; sie liegen außerhalb unserer initialen Erwartungen möglicher Forschungsbefunde. Wir haben auch darauf hingewiesen, dass der jargonhafte kommunikative Austausch kein Alleinstellungsmerkmal des Studienseminars ist. Worin besteht dann aber seine besondere Bedeutung im Kontext der seminaristischen Lehrerausbildung?

Zunächst können wir festhalten, dass der Jargon die reflexiven, argumentativen oder rationalen Möglichkeiten dieser Ausbildung unterläuft. Er zerstört sowohl die Möglichkeit eines diskursiven, an theoretischen Geltungsansprüchen orientierten Austauschs als auch die Möglichkeiten einer „praktischen“¹⁶, an normativen Gewissheiten orientierten Ausbildung. Das scheint uns insofern von Bedeutung zu sein, als die Ausbildung im Vorbereitungsdienst gegenüber der universitären systematisch dem Anspruch ausgesetzt ist, die theoretische Ausbildung mit der praktischen zu vermitteln. Bezüglich dieser Situierung des Referendariats können wir den Jargon als kontraproduktiv bezeichnen. Er verfehlt sowohl die theoretische als auch die praktische Perspektive und erst recht den Anspruch, beide zu vermitteln.

Allerdings erfüllt er bezüglich dieses Anspruchs eine spezifische Funktion. Wir haben gesehen, dass ein wesentliches Kennzeichen des Jargon die Präntention der kritischen Stellungnahme ist. Und in der Tat stellt die vom

16 Die Anführungszeichen sollen darauf verweisen, dass die theoretische Ausbildung nicht weniger praktisch bedeutsam ist als die normative.

Jargon in Regie genommene seminaristische Diskussion eine täuschend ähnliche Attrappe einer sachlich gehaltvollen Reflexion pädagogischer Handlungsprobleme dar. Insofern liegt es nahe anzunehmen, dass der Jargon eine Stellvertreterfunktion einnimmt. Scheinhafte erfüllt er eine zentrale Erwartung an die Lehrerbildung. Seine Wirkmächtigkeit besteht gerade darin, einen Modus der kritischen Auseinandersetzung mit berufspraktischen Fragen vorzutäuschen. Er stellt eine reduzierte Variante des eigentlichen Ausbildungsanspruchs dar, indem er die geistigen und habituellen Herausforderungen umschiffte, die für eine gehaltvolle Problemauseinandersetzung konstitutiv sind.

Diese These könnte unter der Perspektive einer ausbildungskulturellen, beruflichen Sozialisation von weitreichender Bedeutung sein. Nicht auszuschließen ist, dass der pädagogische Jargon im Ausbildungskontext durchaus berufspraktische Bezüge aufweist, insofern er sich in der Nähe eines in der Berufspraxis selbst anzutreffenden Modus der Problemauseinandersetzung befindet. Das allerdings stellte eine Praxisrelevanz der Berufsausbildung dar, die sich in fataler Weise an die Schwächen der Praxis anschmiegt. Sie wäre nicht orientiert an der Ausbildung berufspraktisch relevanter Fähigkeiten, sondern an der Tradierung einer *déformation professionnelle*. Dann vollzöge sich das, was Durkheim vor mehr als 100 Jahren durch die Einführung des Pädagogikstudiums als Bestandteil der Lehrerbildung vermeiden wollte: dass „der Lehrer von morgen nur die Gesten seines Lehrers von gestern“ wiederholt (vgl. Durkheim 1906, S. 11; Ohlhaber/Wernet 1999, S. 11). Die darin zum Ausdruck kommende Befürchtung beruht darauf, dass die „Gesten des Lehrers von gestern“ nicht Bestandteil einer „pädagogischen Kunst“ sind, sondern ein wie auch immer bestimmbares Relikt einer pädagogischen Unangemessenheit darstellen. Es könnte sein, dass die Geste des pädagogischen Jargons, die wir im Studienseminar antreffen, Bestandteil dieses Reproduktionsprozesses ist. Dann aber würde eine berufspraktische Hilflosigkeit einfach nur ausbildungslogisch perpetuiert werden. Die Praxisrelevanz einer solchen Ausbildung bestünde darin, Deformationen einzuüben, statt sie zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Sollten diese Interpretationsversuche nicht abwegig sein, könnten sie vielleicht zu einem besseren Verständnis der Probleme der zweiten Phase der Lehrerbildung beitragen. Dass dieser Ausbildungsabschnitt zu Dauerklagen Anlass gibt, die das Problem der Heteronomie ins Zentrum stellen (vgl. Wernet 2006), ließe sich als naheliegende Rationalisierungsstrategie deuten. In der Tat verweist der pädagogische Jargon auf die Kategorie der Unterwerfung. Aber es ist nicht die Unterwerfung unter ein herrisches Ausbildungsregime. Es ist die Unterwerfung unter das abstrakte, personal nicht greifbare Regime der Platitude.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Jargon der Eigentlichkeit. Zur deutschen Ideologie, in: *Gesammelte Schriften*, hrsg. v. Rolf Tiedemann, Bd. 6, Frankfurt/M. 1964/1970, S. 423-526.
- Bergmann, Jörg R.: *Der Klatsch. Zur Sozialform der diskreten Indiskretion*, Berlin/New York 1987.
- Bernstein, Basil: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Frankfurt/M. 1981.
- Durkheim, Emile: *Die Entwicklung der Pädagogik*, Düsseldorf 1906/1972.
- Habermas, Jürgen: *Wahrheitstheorien*, in: *Habermas Studienausgabe*, Bd. 2, Frankfurt/M. 1973/2009, S. 208-269.
- Horkheimer, Max/Adorno, Theodor W.: *Dialektik der Aufklärung*, in: Adorno, Theodor W.: *Gesammelte Schriften*, Bd. 3, Frankfurt/M. 1947/1997.
- Kade, Jochen: *Zugemutete Angebote, angebotene Zumutungen. Politische Aufklärung unter den Bedingungen von Ungewissheit*, in: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen: *Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess*, Weilerswist 2003, S. 364-389.
- Keppeler, Angelika: *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*, Frankfurt/M. 1994.
- Oevermann, Ulrich: *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*, Frankfurt/M. 1972.
- Oehlhaber, Frank/Wemmet, Andreas: *Zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft: Ansätze zur systematischen Begründung eines interpretativ-fallanalytischen Vorgehens in der Lehrerbildung*, in: dies. (Hrsg.): *Schulforschung – Fallanalyse – Lehrerbildung. Diskussionen am Fall*, Opladen 1999, S. 11-18.
- Paris, Rainer: *Beschuertheit*, in: ders.: *Gender, Liebe & Macht. Vier Einsprüche*, Waltrop/Leipzig 2008, S. 57-81.
- Parsons, Talcott/Platt, Gerald M.: *Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis*, Frankfurt/M. 1990.
- Schütze, Fritz: *Sozialarbeit als „bescheidene“ Profession*, in: Dewe, Bernd/Ferchhoff, Wilfried/Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*, Opladen 1992, S. 132-170.
- Weber, Max: *Politik als Beruf*, in: *Studienausgabe der Max Weber Gesamtausgabe*, Abt. 1, Bd. 17, Tübingen 1919/1994, S. 35-88.
- Weber, Max: *Die „Objektivität“ sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis*, in: *Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre*, hrsg. v. Johannes Winckelmann, Tübingen 1973.
- Wellmer, Albrecht: *Ethik und Dialog. Elemente des moralischen Urteils bei Kant und in der Diskursethik*, Frankfurt/M. 1986.
- Wemmet, Andreas: *„Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis“.* Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat, in: Schubarth, Wilfried/Pohlenz, Philipp (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat*, Potsdam 2006, S. 193-209.